

Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras
HIBARINO & NODARI (orgs)
Revista X, vol.1, 2015

INGLÊS VERDE E AMARELO: EXPERIÊNCIAS NO PIBID - INGLÊS UFPR¹

Green and Yellow English: Experiences at PIBID - English UFPR

Rodrigo Fiorese BRAGA²

Aline Laís BUENO³

Isabel RIBEIRO⁴

Resumo: A visão de ensino tem se modificado à medida que a sociedade evolui. A mudança na estrutura social e a evolução tecnológica trazem novos indivíduos para dentro dos espaços de educação e forçam os organizadores desses espaços, tais como professores, equipe pedagógica e educadores a tomarem novas posições com relação a eles mesmos e suas visões. O objetivo deste trabalho é mostrar através de relatos como esses participantes e suas respectivas opiniões se transformaram, fazendo, para isso, uso de pressupostos fornecidos por Weininger (2006), Bohn (2006), Jordão (2007), Modiano (2001) e McKay (2003) aplicados ao contexto do projeto “Inglês Verde e Amarelo” (IVA) proposto pelo PIBID – Inglês da UFPR no ano de 2013. Nosso foco é a descentralização da língua inglesa dos polos culturais tradicionais embasada pelo caráter internacional da língua e o papel do professor na apresentação desta em relação às culturas que a cercam, especialmente a postura deste considerando os novos contextos de aprendizagem. Iremos expor três situações e incidiremos sobre elas as palavras dos teóricos escolhidos a fim de tentar definir o que acontece quando se colocam alunos e professores em aprendizado conjunto do que é cultura.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; letramento crítico; Inglês como Língua Internacional; interculturalidade.

Abstract: The view on teaching has been shifting along with society. The social structure changes and the technological evolution bring new individuals into educational spaces and push the ones involved in these spaces, such as teachers, pedagogical staff and educators, to assume different behaviors towards themselves and their views. The objective of this paper is to show through reports how the participants and their opinions were transformed by making reference to the assumptions provided by Weininger (2006), Bohn (2006), Jordão (2007), Modiano (2001) and McKay (2003) applied to the context of the project “Inglês Verde e Amarelo” (IVA) (Green and Yellow English) at PIBID – English UFPR carried out in 2013. Our focus is the decentralization of the English language from traditional cultural poles based on the international status of the language and on the role of the teacher in presenting the language in relation to the cultures that surround it, especially his/her stand taking into account new learning contexts. We will expose three situations with the help of the theoretical framework chosen in an attempt to define what happens when students and teachers are set to learn together what culture is.

¹ Agradecemos à professora Denise Hibarino pela orientação nesse projeto e à professora supervisora Edna Regina por sua inesgotável atenção e dedicação a este projeto e a nós.

² Graduando em Letras pela Universidade Federal do Paraná. digofiorese@gmail.com.

³ Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Paraná. alinelaib@hotmail.com

⁴ Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Paraná. ribeiroisa93@gmail.com.

Keywords: English as an International Language; critical literary; English Language Teaching; interculturality.

1. Introdução

O projeto que discutiremos neste artigo foi proposto no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência, uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, e foi desenvolvido com alunos de uma escola pública e licenciandos de Letras - Inglês da UFPR em Curitiba, Paraná, bolsistas do PIBID.

Os alunos foram chamados a participar de atividades extracurriculares aos sábados com o objetivo de desenvolver habilidades no uso da língua Inglesa. A grande maioria se aproximou por, inicialmente, acreditar que seria um curso de língua nos moldes de institutos privados ou um curso com fins profissionalizantes. Mesmo após a quebra dessa expectativa, muitos se mantiveram no curso por terem tido o interesse despertado. É importante perceber que tivemos em sala alunos tanto do ensino médio regular, ou seja, adolescentes, quanto alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais maduros, e mesmo outros professores da escola.

O projeto, denominado de “Inglês Verde e Amarelo”, durou cerca de seis meses, oferecendo dois encontros por mês. Os encontros contavam com atividades preparadas por dois ou mais mediadores (bolsistas PIBID), sempre alternando, de modo a tornar o projeto um espaço diversificado e dinâmico de aprendizado para os bolsistas de iniciação à docência. As atividades eram desenvolvidas em uma sala utilizada pela escola apenas para eventos especiais, ou seja, não se tratava da sala de aula comumente usada. Apesar disso, contava com os recursos normais de uma sala de aula: quadro-negro e giz. Utilizamos em muitos momentos um projetor digital e outros materiais que levamos, como cartazes e quadros.

Pode parecer uma grande miscelânea de elementos, mas havia coerência com relação à proposta geral, que acreditamos ter sido bem desenvolvida: promover um espaço em que os participantes se sentissem à vontade para questionar suas concepções acerca da língua inglesa e construir novas em conjunto. Seleccionamos para este trabalho especialmente os momentos discursivos em que os participantes demonstraram estar em conflito com essas concepções e

tentaremos apontar as possíveis raízes desses conflitos e se eles são propensos a acontecer nos espaços de fala em que operamos.

2. O mito do falante nativo e a relativização da origem do falante

Há muito tempo questiona-se a habilidade de um falante não-nativo (FNN) de ensinar tão bem quanto um nativo (FN) na língua estrangeira alvo de seu trabalho. Tais questionamentos derivam de muitos pontos nos quais o nativo parece possuir vantagens relativas ao ensino de Língua Estrangeira (LE) e em suas especificidades lexicais, culturais, fonológicas e sintáticas. Nessa seção, tentaremos expor alguns argumentos, normalmente utilizados por cursos de idiomas, e refuta-los com a teoria do inglês como língua internacional/franca (CRYSTAL, 2003).

Um dos argumentos mais usados por muitos cursos de idiomas para defender a supremacia do FN como professor de LE é o de que deste modo o aprendiz poderá absorver o sotaque “perfeito”, pois sua pronúncia *costuma* ser considerada pura (vide, por exemplo, CONSOLO, 1999; 2008). A ideia que aqui se defende é de que há necessidade de manutenção de um padrão na língua a fim de conservá-la homogênea.

Modiano (2001) expressa posição contrária ao dizer que “agora, a língua franca é propriedade pública e tomou novas características.”⁵ Essa ideia tem sido muito debatida na Sociolinguística e na Linguística Aplicada, não se chegando a um consenso. Porém, dada a condição internacional da língua (CRYSTAL, 2003) é inviável pensar em um único modelo a ser seguido, e mesmo que fosse possível, acreditar que esse modelo seria o primeiro e original ignora todas as transformações pelas quais a língua passou e tem passado.

Outro fator que costuma ser usado para defender a preferência pelo professor FN na hora da contratação por parte de cursos de idiomas são suas pregas vocais, as quais são adaptadas aos fonemas particulares da língua devido à sua aquisição dessa língua como materna. Considera-se, dessa forma, que o FN seria capaz de produzir toda a gama de fonemas da língua, enquanto o não-nativo tende a reproduzir sons de sua língua materna. Pelo motivo acima, o FN teria maior capacidade de ensinar, a partir de exemplos, a execução desses sons.

⁵ No original: “Now, as the lingua franca, it is public property, and has taken on new characteristics”. (MODIANO, 2001).

Estes argumentos relacionam-se com a ideia de que há um modelo linguístico a ser seguido e que ele pertence aos nativos. Jennifer Jenkins (2000) aponta, inclusive, que no panorama de língua franca o inglês precisa ter em seu núcleo um conjunto fonológico que seja democrático, valorizando a compreensão mútua em vez de uma variedade linguística de prestígio. Além disso, a ideia fraqueja ao desconsiderar que certas línguas apresentam seleções ainda maiores de fonemas. É possível, portanto, que um falante não-nativo seja capaz de realizar todos os sons da língua alvo tranquilamente.

Outro ponto apresentado pelo senso comum em defesa dos FN é de que a convivência longa com uma língua, principalmente desde os primeiros anos de vida, cria uma intuição linguística aguçada, a qual facilita ao falante a distinção de ironia e sarcasmo, entre outras figuras de linguagem e “vantagens” a serem apontadas a seguir. Do ponto de vista morfológico, por exemplo, diz-se que somente o FN possui a liberdade de criar novas palavras que façam sentido a partir de situações que exigem vocábulo específico ainda não existente. Do mesmo modo, ele tem facilidade em aderir afixos a palavras corriqueiras, formando assim neologismos. Ainda apresentando argumentos sobre a primazia do FN, alega-se que ele apodera-se do domínio dentro de determinados contextos, tais como piadas sutis, flertes, trocadilhos e ambiguidade. As expressões idiomáticas também são mais facilmente perceptíveis por um FN, pois esse nunca tentará traduzir ao pé da letra algo como “it’s raining cats and dogs”.

A fim de mostrar que os argumentos apresentados não são adequados para explicar o fenômeno de ensino de língua inglesa, devemos observar que sob a perspectiva do Inglês como Língua Internacional (CRYSTAL, 2003) há a implicação de que muitos dos aprendizes de Inglês como L2 não buscam esse tipo de imersão cultural. Buscam, ao invés disso, comunicar sua própria realidade. As habilidades pragmáticas necessárias à comunicação com nativos são importantes para aqueles que desejam tornar-se parte da cultura dos FN e para tanto farão esforços diversos. Sandra Lee McKay (2003) aponta inclusive a possibilidade de certas regras pragmáticas da cultura de origem do aprendiz conflitarem com as regras da cultura-alvo.

Outro problema que existe em se aplicar o modelo do falante nativo ao desenvolvimento da competência pragmática diz respeito ao fato de a perspectiva do aprendiz de L2 poder apresentar aspectos sobre como um determinado ato de fala pode ser expresso na língua alvo e que entre em conflito com o seu próprio sentido de adequação. Sridhar (1996), por exemplo, descobriu

que falantes indianos quando fazem solicitações em inglês na Índia, usam formas que seriam consideradas excessivamente educadas por avaliadores nativos. (MCKAY, 2003, p. 12, tradução nossa)⁶

Outra dita vantagem do FN em relação ao FNN é o amplo vocabulário que o FN possui apenas pela imersão na língua, pois consegue transitar entre níveis de formalidade fácil e até inconscientemente. “Tratamento de canal”, “fiação elétrica” e “ferver o carburador” são expressões facilmente inteligíveis por um FN do Português Brasileiro por serem corriqueiras para nós. Estas só serão conhecidas na língua estrangeira caso o professor/estudante tenha contato com estudos relacionados ao emprego desses termos, como engenharia elétrica, mecânica e odontologia, ou então esteja muito tempo em imersão completa na língua.

Muitos autores repetem a ideia de que o aprendizado da Língua Inglesa precisa ter como alvo as culturas anglo-americanas e objetivar uma inserção do indivíduo nestas. Em se tratando de um aprendiz cujo interesse reside no uso da língua para expressar sua própria vivência, e não a do outro, a suposta riqueza lexical deixa de ser tão valiosa, pois ao falante da L2 importa o léxico relacionado ao que ele conhece, não ao que se mostra interessante ao nativo.

A vantagem de usar o que Cortazzi e Jin chamam de ‘cultura fonte’ é que tal conteúdo fornece aos alunos uma oportunidade de aprender mais sobre sua própria cultura e aprender a língua necessária para explicar esses elementos culturais em Inglês.⁷ (MCKAY, 2003, p. 10, tradução nossa).

Além disso, o volume lexical do falante nativo de uma língua varia de acordo com a diversidade e profundidade de inserção do indivíduo em situações de comunicação na referida língua estrangeira. Afirmar que o falante nativo tem um domínio maior sobre todos os termos situacionais específicos pressupõe uma generalização perigosa, pois a quantidade de conhecimento lexical de cada indivíduo não é aferível pelos meios de que dispomos. Ignorando esta dificuldade, ainda nos encontramos com a questão do papel do professor: cabe a ele ensinar a seus alunos todo o léxico da língua (e aqui nos confrontaremos com problemas no que tange a

⁶ No original: Another problem that exists in applying a native speaker model to the development of pragmatic competence is that from the L2's learners' perspective there may be aspects of the way in which a particular speech act is expressed in a target culture that conflict with their own sense of appropriateness. Sridhar (1996), for example, found that often Indian speakers, when making requests in English within India, used forms that would be considered overly polite by native speaker judges. (MCKAY, 2003, p. 12).

⁷ No original: “The advantage of using what Cortazzi and Jin call 'source culture' is that such content provides students with an opportunity to learn more about their own culture and to learn the language needed to explain these cultural elements in English.” (McKay, 2003, p. 10).

extensão desse léxico em face das fronteiras linguísticas intrínsecas e extrínsecas) ou dar a seus alunos orientação e ferramentas necessárias para a construção de um léxico que lhe caiba? Markus Weininger (2006) nos faz refletir sobre o caráter da sala de aula nesse sentido com sua metáfora do aquário e nos leva a crer que o professor não está ali (ou, talvez, não deveria estar) para fornecer uma ilusão de língua, mas sim a realidade dela, haja vista o caráter fracionário do conhecimento de um professor, mesmo que nativo, frente à extensão da Língua Inglesa no cenário contemporâneo, onde as possibilidades de interação de um indivíduo seriam representativas do mar aberto da metáfora, enquanto que o que é normalmente visto em sala de aula dá conta do que caberia em um aquário.

3. Experiências dentro e fora de sala de aula: consequências e soluções

3.1: A sala de aula como o mar aberto

Há muito se questiona os discursos do professor e do aluno e os papéis tomados por eles em sala de aula, e como estes podem transformar a realidade educacional. Usa-se o termo “papéis”, pois a sala de aula é por vezes um palco de atuação, e aqueles que não são atores sofrem nesse sistema de ensino antidemocrático (WEININGER, 2006). Ao contrário do esperado, as relações entre docentes e discentes passa a ser artificial quando aquele age como detentor do conhecimento e este como alguém que busca apenas agradar, não cometer erros.

Por este motivo também o ambiente escolar pode ser comparado a um aquário, um espaço em que as situações de uso de língua são artificiais, estáticas e controladas pelo professor, que acaba limitando “os peixinhos”, os alunos, assim como por todo um sistema construído, já que não pode oferecer-lhes peculiaridades do “mar aberto”, onde ocorrem usos não estáticos (controlados) da língua (WEININGER, 2006). No projeto em questão, foi necessário retomar essas reflexões, pois os alunos tendiam a não agir de forma autônoma, esperavam respostas prontas, e assumiam uma postura de aceitação diante de conhecimentos já consolidados.

Outro aspecto importante dessa relação, tomado como princípio para o projeto, é o uso da língua “como discurso, como sistema de *construção* de sentidos, ao invés de código *transmissor* de sentidos exteriores a ela” (JORDÃO, 2007, p. 20). No aquário, o professor que utiliza

abordagens tradicionais de ensino, age muitas vezes como alguém que transmite informações das quais os alunos se alimentam. Porém, no mar aberto estes precisarão buscar seu próprio alimento, construindo seu próprio conhecimento. Portanto, ao compreendermos que os usos que fazemos da língua, e dos sentidos por ela construídos, são discursos formados pelas várias correntes teóricas, opiniões, informações, ideologias e formações que recebemos no decorrer do tempo, cabe a nós aceitarmos tais usos, ou questionarmos discursos hegemônicos e reconstruí-los.

Partindo dessa perspectiva, tentávamos ao máximo conduzir os alunos para fora da sala de aula, mesmo que esta não seguisse um modelo tradicional. Com esse intuito, além do auditório, fazíamos uso da sala dos professores – local antes desconhecido e proibido para os alunos – durante o que nomeávamos *coffee break*. Por se tratarem de momentos mais informais, estes nos possibilitaram uma maior aproximação com os alunos, proporcionando, assim, a oportunidade de conhecer suas preferências, habilidades, dificuldades e opiniões, que mais tarde nos ajudaram a compreender determinados comportamentos em sala de aula e até mesmo na escolha de temas a serem abordados e problematizados.

Foi em uma destas pausas que tivemos um dos nossos debates mais críticos. Um dos alunos, ao ser afetivamente rejeitado por uma colega, perguntou jocosamente se esta seria sua amiga, caso ele fosse homossexual, fazendo assim referência a um amigo específico da aluna. Por estarmos no *coffee break* e este ser um momento mais informal como mencionado acima, aproveitamos para questioná-los a respeito das razões por eles conhecidas para que a sociedade julgue a homossexualidade como prática rejeitável. Todos tiveram a oportunidade de falar e não foram forçados a se manifestarem. Enquanto eles expunham seus pontos de vista, alguns perceberam que jamais haviam pensado sobre o tema por si próprios, e sequer sabiam quais seriam argumentos pró ou contra. Apenas após a fala dos alunos, expusemos nossas perspectivas e argumentos, sem, em momento algum, dizer que eram as corretas ou verdadeiras. Creio que conhecendo nossas opiniões e posicionamentos, os alunos puderam negociar seus próprios sentidos, pois puderam ver o tema de outras formas. Por meio de nosso posicionamento, buscamos colocar em prática o uso da língua como discurso construtor, sendo o conflito um dos principais responsáveis por esse resultado. Afinal, saberes não são construídos de verdades absolutas, mas da contraposição de várias possíveis verdades; não há ação melhor do que sair do aquário, dos métodos tradicionais de ensino, dando voz a infinidade de indivíduos com diferentes

visões de mundo, por vezes, formadas por diferentes lentes, que propicia os conflitos e a (re/des)construção/negociação de sentidos (JORDÃO, 2007).

Toda a discussão acima citada conduziu uma das alunas a refletir sobre as motivações por trás do julgamento depreciativo acerca de uma mulher que tem ou teve vários parceiros sexuais, e por que o mesmo não ocorre com homens. Esta reflexão foi surpreendente, pois as mulheres ali presentes acabaram revelando o quão oprimidas se sentiam em se tratando do assunto, e os homens então notaram como foram condicionados ao machismo - ao ponto de não perceberem isso e como suas atitudes estavam baseadas nesse tipo de preconceito. A partir daí, percebemos o quão produtivo seria utilizarmos temas polêmicos e a possibilidade de o fazermos.

O que atraiu mais atenção foi o fato de que em momento algum dissemos aos alunos que deveriam repensar os seus conceitos, ou que estavam errados; eles refletiram sobre isso livre e, talvez, até inconscientemente. Todo esse processo é baseado no que Hilário Bohn (2006, p. 117) defende de que “[o] professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente à vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente”.

Entendemos que cabe, portanto, ao professor levar o aluno à reflexão sobre o mundo, a sociedade, os paradigmas, a cultura, e também entender que conhecimentos são formados a partir de trocas de informações, as quais são afetadas pelas lentes que constituem o modo como cada indivíduo enxerga a realidade. Cabe ao professor equilibrar os confrontos gerados pelas diferentes visões e assim possibilitar as mudanças de lentes tanto suas como dos alunos.

Sem as discussões realizadas, nas reuniões do PIBID-Inglês, em torno do referencial teórico talvez não tivesse sido possível adotar esse posicionamento diante de situações, como a ilustrada acima. Muitas vezes somos tendenciosos e queremos impor nossas opiniões; é nesse momento que o papel do PIBID deve ser destacado como importante na possibilidade de prática da teoria, pois assim também renegociamos nossas concepções e também as desconstruímos, ou reajustamos.

3.2 Espaços linguísticos na Eurovision

Pensando nas discussões sobre o status da Língua Inglesa no cenário internacional e nas relações de poder entre línguas, idealizamos uma atividade para explorar com os participantes do projeto as ideias do Inglês como Língua Internacional (McKay, 2003). Há, na Europa e arredores, um concurso anual de canções realizado pela União Europeia de Radiodifusão. Este concurso acontece desde 1956 e já lançou grandes artistas como Celine Dion, ABBA e Julio Iglesias. O *Eurovision Song Contest*, tendo nascido após a segunda Guerra Mundial, objetiva fortalecer os laços entre as nações participantes na União através de uma espécie de torneio em que cada país envia uma canção como competidora, funcionando como um ponto de encontro entre as culturas regionais. Ao longo do tempo verifica-se, porém, que muito mais entra em jogo com a presença de músicas em línguas diferentes das faladas nos países de origem. Com essas divergências, o Eurovision se torna um observatório dos movimentos culturais da região onde é promovido. No trabalho proposto com os alunos, utilizamos concursos recentes para demonstrar o jogo de poder entre as línguas nesse espaço, especialmente o papel do Inglês. Esse papel é discutido por McKay (2003) e Modiano (2001) quando ambos falam sobre o caráter relativamente internacional do Inglês em espaços multiculturais.

A atividade iniciou-se coletando dos alunos pontos de vista sobre qualidade musical e o que torna música e arte como um todo popular. A discussão foi levada para o nível prático ao serem apresentadas cinco canções participantes do Eurovision 2012, dentre elas a vencedora, e inquirindo quais eles acreditavam serem as melhores e a possível vitoriosa. Neste debate, incluiu-se a questão linguística e cultural de uma música em uma língua pouco conhecida poder ser a vitoriosa. Os alunos acabaram por elencar duas canções como as melhores: a que efetivamente venceu a competição e uma das que não chegaram às finais. Essa discrepância foi discutida pensando nos critérios de qualidade musical e popularidade e então partimos para o âmbito da língua e da cultura.

O concurso tem refletido a influência da Língua Inglesa na cultura global. Nos primeiros momentos da disputa, a língua de cada canção era a do país em que se originara, com algumas exceções usando o Inglês ou o Francês. Foi imposta uma limitação e por vários anos as inscrições poderiam apenas conter músicas na língua oficial dos países. Após a suspensão total dessa limitação em 1999 o número de canções em Língua Inglesa cresceu e desde então, dos quinze concursos realizados sem a limitação, apenas um teve seu vencedor cantando em outra língua que

não o inglês. A apresentação desse dado leva o sujeito da discussão a refletir se aqueles conceitos de qualidade musical realmente são colocados em jogo naquele espaço.

À luz dessa reflexão, os participantes chegaram a conclusões diversas, alguns afirmando que o fato da vencedora cantar em Inglês efetivamente influenciou em sua vitória e outros argumentando que a apresentação como um todo teria um apelo maior que o restante mesmo se estivesse na língua materna da artista por seu nível de elaboração. O objetivo principal da atividade, porém, foi atingido: os alunos observaram o movimento de uma língua assumindo uma abrangência para além das culturas a que está intrinsecamente ligada.

Outro aspecto observado na discussão foi o de que a Língua Inglesa é utilizada pelos participantes, mas isso não quer dizer que eles absorvam a cultura associada a essa língua. O ponto chave dessa reflexão foi a apresentação do grupo Buranovskyye Babushki, que defendeu a Rússia no torneio de 2012, grupo composto por mulheres, algumas idosas, pertencentes a um grupo étnico chamado Udmurte. A apresentação foi realizada com as cantoras em trajes tradicionais e contava com um modelo de forno à lenha utilizado para a encenação da preparação de um pão. Mesmo com a Língua Inglesa, essas competidoras apresentaram elementos de sua própria experiência, e não da experiência das culturas de origem da língua do refrão.

Com esse gancho, trouxemos o foco para a cultura dos participantes da oficina pensando em como seria se houvesse um uma competição semelhante na América. Como no começo da atividade, discutimos os critérios de seleção dos vencedores, mas desta vez as contribuições já avaliavam outros pontos e apresentavam certo discernimento entre qualidade formal e popularidade. A discussão sobre língua encontrou dificuldades: a predominância do Espanhol e a similaridade deste com o Português. O Inglês não pareceu aos debatedores uma língua neutra nesse cenário, haja vista o bloco linguístico neolatino predominate.

No panorama amplo, a atividade visava questionar valores culturais e, com isso, estimular o desenvolvimento de um “Letramento Intercultural” nos participantes, ou seja, proporcionar um espaço em que o aluno pudesse se posicionar com relação a culturas diferentes e questionar valores delas e de sua própria cultura. Em meio a esse debate, nos confrontamos com alguns pontos críticos. O primeiro deles foi em relação ao poder entre Inglês e as diversas culturas do concurso que pareciam aos alunos algo simples, como se não houvesse implicações outras que o

uso de um código diferente do original dos artistas; outro, verificado com a relação automática do Inglês ao Reino Unido, é a visão da Língua Inglesa como algo restrito às culturas de origem.

O uso de uma língua diferente tem diversas implicações culturais. Modiano, em *Linguistic imperialism, cultural integrity and EIL* (2001), nos aponta algumas dessas implicações e mostra como precisamos revisitar concepções de língua e cultura quando discutimos a Língua Inglesa, ao chamar a atenção para o fato de que muitas culturas têm perdido sua identidade cultural originária de uma língua ancestral como resultado do imperialismo linguístico.

O que Modiano nos propõe analisar aqui é um movimento que verificamos no Eurovision: a relevância internacional do Inglês eclipsa as línguas menores e tira grande parte de sua importância cultural. Ao mesmo tempo em que é benéfico utilizar uma língua na qual tantas nações diferentes possam se comunicar, também essa comunicação é empobrecida por uma padronização de repertórios dentro da língua. Parece, ao incauto, que utilizar o Inglês ali é para todos, mas esse fato acaba por trazer muito pouco do conteúdo da cultura originária. Contudo, se por um lado ocorre a diluição das identidades na grande massa da Língua Inglesa, por outro lado os participantes têm a oportunidade de interagir e ter contatos interculturais por meio dessa língua. A interculturalidade pressupõe um espaço de negociação (um terceiro espaço) no qual as culturas dos participantes das interações se transformam e se hibridizam (KRAMSCH, 1998).

A proposta inicial desta atividade era exatamente este ponto: a Língua Inglesa é utilizada não mais apenas por Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália e outros países em que ela é oficial, mas também por todos os cidadãos do mundo que desejam alcançar mais pessoas com sua cultura.

3.3 Expectativas de aprendizagem e resultados

É bastante comum em sala de aula onde se ensina inglês a retomada de conteúdos, principalmente do verbo *to be*, do uso de *-ing*, e de regras julgadas importantes para o aprendizado da língua estrangeira. Como o IVA se tratava de um projeto diferenciado de ensino, tínhamos tentando fugir daquela prática o máximo possível; porém em certo ponto do curso em que os alunos estavam nos dando *feedback*, recebemos o pedido: eles queriam uma revisão, pois

tinham muitas dúvidas. Ao invés de verbos ou formas verbais, eles queriam algo ainda mais básico – o alfabeto.

Primariamente tentamos pensar em alguma forma de escapar, mas então decidimos encarar o clichê que costuma ser cansativo tanto para alunos quanto para professores. Na semana seguinte à demanda, nos reunimos para discutir como lidaríamos com o tema e depois de muito refletir e pesquisar decidimos utilizar um vídeo-lista, com todas as letras. Com muita dificuldade, encontramos no *youtube* um vídeo que dizia, letra por letra, qual era sua pronúncia, e então dava um exemplo de uma fruta com aquela inicial (ex: A: *apple* – maçã). Nos casos onde não havia nenhuma fruta, o vídeo sugeria um vegetal qualquer (E: *eggplant* – berinjela).

No dia da aula, o data-show foi preparado, os gizos de lousa, separados, e então os dicionários espalhados pela sala. Iniciamos encorajando o uso do nosso quadro de humor, quadro esse que ficava na parte da frente da sala com o nome de todos os alunos e professores em EVA⁸, e ao lado uma carinha de humor. Essa carinha era feita semanalmente pelos próprios alunos, que eram incentivados a falar de si mesmos e os motivos por trás de determinado humor.

Vale ressaltar que nosso público era muito variado, apresentando necessidades diversas. Por isso o vídeo usado, apesar de conter alguns conhecimentos que os adolescentes – que eram aqueles com maior conhecimento da língua – acharam tedioso (B: *banana*), continha muitos exemplos desconhecidos para todos – até mesmo alguns professores (D: *date* – damasco).

A fim de complementar o vocabulário dos estudantes e fazê-los participar da aula, pedimos para que, a cada letra, nos dissessem de cinco a dez palavras com aquela inicial. Começando o alfabeto ouvimos *ants* (formigas), *butterfly* (borboleta), *chocolate* (chocolate), e então na letra D, a primeira surpresa. Entre *day* (dia), *dumb* (burro) e *dance* (dançar), ouvimos *devil*. Como para todas as palavras ditas, pedimos também o significado dela, e rapidamente foi dito “diabo”. Os alunos de EJA se mantiveram em silêncio durante as risadas do ensino médio.

Muitos professores interpretariam tal reação como prenúncio de problemas, mas apenas olhamos com o canto de olho para nossa supervisora e como ela não parecia nem minimamente perturbada, continuamos a pedir palavras com a inicial D. *Danger* (perigo), *daughter* (filha), *demon*. Pela segunda vez, os mais jovens se alvoroçaram, enquanto os alunos do EJA, ao ouvir a definição, se calaram. Porém, ao chegar na letra E e logo de cara ouvirmos *evil*, tivemos que

⁸ EVA é a sigla para espuma vinílica acetinada, material muito usado nas escolas para atividades diversas.

fazer uma pausa e perguntar onde eles queriam chegar com esse vocabulário. Foi então que notamos um livro de contos fantásticos de terror – em inglês – nas mãos deles. Era de lá que eles estavam tirando toda a sorte de palavras “do mal” (definição de uma aluna do EJA).

É surpreendente perceber o interesse de um aluno despertado. Embora façamos muito com esse propósito, quase nunca estamos esperando resultados imediatos; costumamos nos contentar com a esperança de que eventualmente o aluno se lembre do que foi falado e reflita sobre isso, para então, talvez, chegar à conclusão que o professor desejava que ele tivesse em sala. No IVA, estávamos há apenas 5 semanas com aqueles alunos e fazia só duas aulas que, com ajuda da doação do PIBID, tínhamos disponibilizado livros curtos e incentivado a leitura em inglês para melhor internalização da estrutura da língua e vocabulário. Isso posto, a surpresa ao notar um estudante com um livro daqueles foi enorme e prazerosa. O título do livro, o conteúdo, e o teor não importavam: o que atraiu a atenção foi o fato de ser um livro em inglês e que isso significava que nosso trabalho tinha começado a dar frutos ao despertar esse interesse pela leitura. O detalhe era que aquele livro não fazia parte do nosso acervo, havia sido buscado pelo próprio aluno, demonstrando, de certa forma, que atingimos nosso objetivo com o projeto, de acordo com a definição de Chomsky (2014) acerca do propósito da educação, qual seja o de ajudar os estudantes a chegarem ao ponto a partir do qual possam aprender por si mesmos.

Os alunos portadores do tal livro, quando questionados, disseram que se interessavam por aquele tema e tinham esbarrado num livro em inglês e então decidido se aventurar, embora não conhecessem muitas palavras – tanto que liam o livro com o dicionário do lado. Pudemos perceber também que esse tipo de conhecimento os fazia sentir de certa forma superiores aos outros estudantes ali presentes, assim se encaixando no que McKay (2003) define como “indivíduos adquirindo o inglês como uma língua adicional para comunicação internacional e em alguns contextos, nacional”.

Esse acontecimento nos fez refletir e discutir muito sobre nosso papel como professores, a compartimentalização da língua e seus contextos. Não costuma ser comum que professores de Língua Inglesa ensinem vocabulários “demoníacos” ou com qualquer tipo de referência a religiões, em geral. Embora muitos deles tenham por hábito lidar com questões culturais americanas/de países de língua inglesa, não se pensa muito sobre a parte da língua que não é considerada previsível ou até mesmo agradável. Da mesma forma, muitos evitam mencionar

palavrões e/ou palavras de baixo calão em aula. Porém, nosso dever com o IVA parecia ser um pouco mais além do que seguir um modelo de aula comum. Todo o projeto girava em torno de mudar os moldes existentes, tentar aproximar os alunos dos professores, despertar interesse, discutir a interculturalidade e outros aspectos que costumeiramente são ignorados numa sala de aula – por vários motivos, dentre eles a superlotação de classes e falta de interesse dos alunos.

Concluindo, o projeto foi muito importante para enriquecimento cultural e pessoal tanto de alunos quanto de professores em formação inicial devido às várias discussões geradas, algumas delas presentes neste artigo. A experiência também se mostrou reveladora e edificante no sentido de vivência em sala de aula, já que com exceção óbvia à professora supervisora, nenhum dos bolsistas do PIBID havia dado aula para um grupo com mais do que 3 alunos.

4. Conclusão

Todo o projeto foi muito instrutivo para nós, devido aos conflitos e questionamentos levantados por outros pibidianos, e mesmo os alunos. Percebemos que nos afastar um pouco das abordagens mais tradicionais pode ser muito vantajoso, pois essa abordagem chama mais a atenção dos alunos, não importando a idade deles.

A pesquisa do referencial teórico para a construção do projeto e sua efetivação ajudou a compor nos participantes competências necessárias para administração de novos métodos, uso de tecnologia em sala de aula e fora dela, assim como um amadurecimento pessoal frente às divergências e imprevistos ocorridos. Também nos foi instaurado maior respeito por escolas públicas, e foi gratificante notar que o inglês em escola pública pode funcionar, dependendo da iniciativa e do engajamento de docentes e discentes.

A aproximação entre a escola pública e a universidade federal, dada em parte devido à realização do projeto e também causada pelo PIBID como um todo, gerou a oportunidade de alunos de licenciatura colocarem a teoria em prática e vivenciarem a realidade de docentes em formação inicial em primeira mão.

Certamente não propomos ou esperamos que os exemplos de atividades e escolhas aqui retratados seja aceito universalmente, porém se trata de um aprendizado que será levado tanto por alunos participantes do IVA, quanto para nós, futuros professores, assim como para nossa

professora supervisora que esteve conosco durante todo o processo, instruindo e colaborando com o nosso crescimento profissional e pessoal.

Agradecimento

Agradecemos à CAPES pela concessão das bolsas que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

Referências

BOHN, H. I. “Maneiras Inovadoras de Ensinar e Aprender: A Necessidade de Des(re)construção de Conceitos”. IN: LEFFA, Vilson (org). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2006.

CONSOLO, A.D. NS/NNS teachers in ELT: A study on teachers’ views in Brazil, **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**. n. 4, 1999, Pp. 25-42.

CONSOLO, D. A. “Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”. IN: SANTOS, S. C. K. dos; MOZILLO, I. (Org.). **Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira**. 1ª ed. Pelotas: Editora da Universidade UFPEL, v. 1, 2008, Pp. 82-97.

CHOMSKY, N. **Noam Chomsky – The Purpose of Education**. Disponível em: <<http://youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2.ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

Eurovision Song Contest. Disponível em: <<http://eurovision.tv>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. “As Lentes do Discurso: Letramento e Criticidade no Mundo Digital”. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 6, n. 1, 2007, Pp. 19 - 29.

MCKAY, S. L. “Toward an Appropriate EIL Pedagogy: Re-examining Common ELT Assumptions”. **International Journal of Applied Linguistics**. V. 13, n. 1, 2003, Pp. 1 - 22.

MODIANO, M. “Linguistic Imperialism, Cultural Integrity and EIL”. **ELT Journal**, England, v. 55, n.4, 2001, Pp. 339 - 346.

WEININGER, M. J. “Do Aquário em Direção ao Mar Aberto: Mudanças no Papel do Professor e do Aluno”. IN: LEFFA, Vilson (org). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2006.